

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-FACE
CURSO PEDAGOGIA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL-PROJETO PROFESSOR NOTA 10

RITA DE CASSIA ANDRADE PORDEUS – RA: 4035474/9
SILVIA ANTÔNIA OLIVEIRA PINHEIRO – RA: 4035522/4
SILVANIA SILVEIRA DE OLIVEIRA – RA: 4035520/7
VANDIRA SILVA SANTOS - RA: 4035554/5

AS DIFICULDADES NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
DISTRITO FEDERAL

Brasília, 1º semestre/2006

RITA DE CASSIA ANDRADE PORDEUS – RA: 4035474/9

SILVIA ANTÔNIA OLIVEIRA PINHEIRO – RA: 4035522/4

SILVANIA SILVEIRA DE OLIVEIRA – RA: 4035520/7

VANDIRA SILVA SANTOS - RA: 4035554/5

AS DIFICULDADES NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
DISTRITO FEDERAL

Trabalho apresentado ao Centro Universitário
de Brasília – UniCEUB como parte das
exigências para conclusão do Curso de
Pedagogia – Formação de Professores para as
Séries Iniciais do Ensino Fundamental –
Projeto Professor Nota 10.

Orientadora: Professora Mestre Vitorina
Angélica Montelo Zinato.

Brasília, 1º semestre/2006

Dedicamos este trabalho a nossa família, aos nossos amigos, colegas, e em especial a todos aqueles que de forma direta ou indireta nos ajudaram a consolidar mais este sonho.

A Deus, pelo dom da vida.
Aos nossos familiares, que nos compreenderam
pela falta de tempo.
Aos nossos professores e orientadores durante
esta jornada rumo ao saber.

“O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para o fazer aparecer, é preciso um ato concreto, que se chama leitura, e ele dura o tempo que esta leitura durar. Fora disso só existem traços pretos sobre o papel.”

SARTRE

RESUMO

Essa pesquisa desenvolveu o tema “As Dificuldades de Leitura e Interpretação de Textos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Duas Escolas Públicas do Distrito Federal”. Teve como objetivo geral identificar as causas da dificuldade de ler e interpretar textos, apresentadas pelos alunos de uma turma de 2ª e outra de 4ª série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Distrito Federal, para intervir na prática pedagógica a fim de buscar possíveis soluções para o problema, de forma consciente e responsável. Para tanto, foi utilizada a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, tendo como cenário uma escola classe do Paranoá e outra de Samambaia e teve como participantes professores e alunos de 2ª e 4ª séries das escolas pesquisadas. Teve como resultado desta pesquisa que os alunos apresentam dificuldades de leitura e interpretação de textos no que se refere à compreensão global, a identificação de elementos implícitos e a atribuição de sentido figurado as expressões de texto; os professores percebem as dificuldades apresentadas pelos alunos e buscam saná-las por meio de metodologias diversificadas em sala de aula, porém não dominam técnicas eficazes que poderiam minimizar tais dificuldades. Para tanto, recomenda-se que nas escolas pesquisadas, os professores priorizem na sua formação continuada momentos de estudo com aprofundamento de técnicas e recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem da leitura e interpretação de textos.

Palavras-chave: Dificuldade de leitura e interpretação de texto. 2ª e 4ª séries do ensino fundamental. Papel do professor no processo de ensino aprendizagem da leitura e interpretação de texto.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
1.1 JUSTIFICATIVA.....	07
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	08
1.3 OBJETIVOS	09
 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DA ANTIGÜIDADE ATÉ MEADOS DO SÉCULO XXI.....	10
2.2 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO BRASIL.....	13
2.3 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS.....	16
2.4 MÉTODOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS.....	21
2.4.1 Métodos sintéticos.....	24
2.4.2 Métodos fônicos.....	25
2.4.3 Método da abelhinha.....	26
2.4.4 Métodos globais.....	27
2.4.5 Método de contos.....	27
2.4.6 Método ideovisual de Decroly.....	29
2.4.7 Método natural Freinet.....	31
2.4.8 Método Natural.....	33
2.4.9 Método Paulo Freire.....	33
2.5 FATORES DIFICULTADORES DO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	34
2.6 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	37
2.7 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PRÁTICAS QUE FACILITAM À AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NAS 2ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	39

3. METODOLOGIA.....	43
3.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E O TIPO DE PESQUISA UTILIZADO.....	43
3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	44
3.4 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA.....	45
3.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	45
3.5.1 Especificação das categorias de análise.....	45
3.5.2 Organização dos dados, análise e discussão.....	46
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	 55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
APÊNDICES.....	59
ANEXOS.....	64

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com a prática pedagógica das acadêmicas em sala de aula com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes escolas públicas do Distrito Federal, foi detectada uma defasagem em relação à leitura e interpretação de textos, ou seja, os estudantes concluem essas séries com dificuldades no domínio da leitura e interpretação de textos. Fato este confirmado por recentes pesquisas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2003).

Segundo Silva (2000), a leitura ocupa sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da Língua Portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é hoje desde há muito tempo a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para a inserção e a participação no mundo da escrita, utilizando-se de textos ou registros escritos em suas práticas de criação e recriação de conhecimentos. A leitura é, portanto um processo que ocorre com o indivíduo desde a infância, quando a criança é capaz de identificar imagens, símbolos, rótulos de produtos. Logo, o ser humano já nasce com a capacidade de ler, no entanto, faz-se necessário que o ambiente apresente estímulos favoráveis ao desenvolvimento dessa habilidade.

Ao ingressar na escola, a criança inicia o estudo da leitura convencional, surgem assim, as primeiras dificuldades na aquisição da leitura. Dessa forma, cabe ao professor desenvolver estratégias com o intuito de identificar e sanar possíveis causas na defasagem da leitura e interpretação. Caso contrário essas dificuldades podem se transformar em grandes obstáculos na vida acadêmica e social do indivíduo.

Portanto, a finalidade deste trabalho centra-se na verificação das dificuldades da leitura e interpretação de textos dos alunos das 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, com base nas experiências das acadêmicas em sala de aula e dados coletados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

realizado, em parceria com os Estados da Federação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), em novembro de 2003 por meio da aplicação de testes e questionários a estudantes das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Os dados coletados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2003), em relação à Língua Portuguesa referem-se às habilidades de leitura. Essas compreendem a capacidade do estudante para localizar informações explícitas e implícitas em um texto, de fazer inferências, identificar o tema, identificar a tese e relações de causa e consequência, entre outras, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada.

Mediante os resultados preliminares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2003), realizado em parceria com os Estados da Federação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), as acadêmicas enquanto professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal se interessaram em investigar e pesquisar as dificuldades na aquisição da leitura e interpretação textos de alunos de uma turma de 2ª série da Escola Classe do Paranoá e outra da 4ª série da Escola Classe de Samambaia.

Com intuito de levantar soluções para reverter essa situação em sala de aula, têm-se como referência os seguintes questionamentos:

- Por que os alunos concluem as Séries Iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades na leitura e interpretação de textos, sendo que antes do seu ingresso à escola já tiveram contato com diversos gêneros textuais em seu cotidiano?
- E considerando que a escola desde a alfabetização desenvolve um trabalho de leitura sistematizado com seus alunos; mesmo assim, os alunos concluem o Ensino Fundamental com defasagem na leitura e interpretação de textos. Então, pergunta-se: Onde houve a falha? Quais foram as variáveis que interferiram nesse processo?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Identificar as dificuldades de ler e interpretar textos, apresentadas pelos alunos de uma turma de 2ª série da Escola Classe do Paranoá - DF e da 4ª série da Escola Classe de Samambaia – DF, para intervir na prática pedagógica a fim de buscar possíveis soluções para o problema, de forma consciente e responsável.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar como se dá a aprendizagem dos alunos da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental no que se refere à aquisição da leitura e da interpretação de textos;
- Identificar e analisar as dificuldades da leitura e interpretação de textos de alunos de uma turma da 2ª série e outra da 4ª série;
- Analisar o papel dos professores e das acadêmicas, em atuação, nas turmas 2ª série da Escola Classe do Paranoá - DF e da 4ª série da Escola Classe de Samambaia – DF, bem como o ensino da leitura e interpretação de textos;
- Observar que tipos de textos apresentam maior grau de dificuldade de compreensão nos estudantes pesquisados;
- Sugerir atividades práticas que facilitem a compreensão da leitura e interpretação de textos no contexto escolar dos alunos pesquisados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DA ANTIGÜIDADE ATÉ MEADOS DO SÉCULO XXI

É quase impossível fazer uma análise histórica da leitura sem citar a evolução da escrita no mundo. Escrita e leitura estão estritamente ligadas. Ambas foram criadas pelo homem a partir de necessidades da vida cotidiana e levaram anos para que se transformassem em conhecimentos imprescindíveis ao exercício da cidadania; além do mais, muito tempo se passou até a consolidação do sistema de escrita conhecido no século XXI.

Para Barbosa (1994), a escrita surge quando o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos e esses são compreensíveis por outras pessoas. Ela surge num momento histórico marcado pelo desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes que o autor chama de civilização. Logo a escrita é considerada um marco da transição da pré-história para a história.

Salviano (2004) diz que desde os tempos antigos os homens utilizavam somente a linguagem oral para comunicar-se entre si. Com a evolução da civilização, há a necessidade de inovação da linguagem (oral e escrita), de modo que as informações não ficassem vulneráveis as falhas da memória, mas fossem armazenadas de maneiras diferentes. Surgem assim códigos de sinais que permitem o registro de informações e conhecimento.

Segundo Cagliari (1999), a escrita foi inventada pela leitura, pois, para o autor, o homem antigo percebeu que poderia “ler” os desenhos que representavam animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano registradas nas paredes da caverna, surgindo assim as primeiras formas de escrita.

Porém, o mesmo autor salienta que fatos comprovados historicamente afirmam que a escrita surgiu do sistema de contagem de animais, onde o homem fazia marcas em cajados ou ossos para contar o gado. Esses registros passaram a ser utilizados nas trocas e vendas de animais e produtos negociados. Para isso, era

preciso a criação dos números e também de símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários.

Nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. Com a expansão do sistema de escrita, a quantidade de informações necessárias para que alguém soubesse ler e escrever aumentou consideravelmente, o que obrigou as pessoas a abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e a usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como, por exemplo, as sílabas (CAGLIARI, 1999, p.14) [...]

Então, pode-se dizer que nessa época não havia pessoas analfabetas, pois ler e escrever eram tarefas muito simples ligadas às atividades de sobrevivência: negociar, trocar, comprar, vender e contar animais e mercadorias. Além do mais não existia a complexidade de símbolos e regras que se conhece atualmente para escrever. Como foi dito, só com a expansão do sistema de escrita houve a necessidade de abandonar esses símbolos que representavam coisas, pois esses eram numerosos demais e não facilitavam mais as atividades cotidianas das pessoas.

Ferreiro (2002) diz que os problemas da alfabetização iniciaram quando foi estabelecido que o ato de escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era mais um sinal de sabedoria, mas de cidadania. Segundo a autora, os escribas da Antigüidade formavam um grupo de profissionais especializados em gravar em argila ou pedra, pintar em seda, tabuinhas de bambu, papiro ou em muros determinados mensagens.

Escriba: aquele que tinha por profissão copiar manuscritos, muitas vezes mediante ditado. (FERREIRA *apud* SALVIANO, IN: FÉLIX (org.) 2004, p.120).

Em todas as sociedades nas quais foram inventados alguns dos quatro ou cinco sistemas primigênicos de escrita (China, Suméria, Egito, Meso-América e, muito provavelmente, também o vale do Indo) havia escribas que compunham um grupo de profissionais especializados numa arte particular: gravar em argila ou pedra, pintar em seda, tabuinhas de bambu, papiro ou em muros esses sinais misteriosos, tão associados ao próprio exercício do poder. As funções estavam de fato tão separadas que os que controlavam o discurso que podia ser escrito não eram os mesmos que o escreviam, e muitas vezes tampouco os que praticavam a leitura. Os que escreviam não eram leitores autorizados, e os leitores autorizados não eram escribas (FERREIRO, 2002, p.11-12).

Segundo Barbosa (1994), a pintura foi um antecedente da escrita. Inicialmente era dirigida por um impulso estético, depois passou a transmitir, a comunicar fatos e idéias, deixando de lado os aspectos artísticos. Assim, o desenho e a pintura passam a ser utilizados como símbolos, para auxiliar a identificação de uma pessoa ou objeto. Esta é a etapa da descrição, em que os registros têm como função descrever. A pintura e os desenhos não têm nenhuma ligação com a fala, com o idioma.

O mesmo autor salienta que a etapa descritiva é substituída pela etapa mnemônica ou representativa. Ou seja, um determinado desenho sempre representa um mesmo objeto ou ser para todas as pessoas que compreendem esse sistema de representação. Assim, o homem passa a fazer registros para a posteridade usando os mesmos símbolos utilizados por outros homens, utilizando o auxílio da memória.

A etapa descritiva evolui para a logografia. O desenho do sol além de significar “sol”, passa a significar também “brilhante”, “branco ou “dia”. Nessa etapa, uma mesma representação assume significados associados.

A Suméria é considerada o berço da escrita, pois o passo decisivo para o desenvolvimento da escrita foi dado pelos sumérios. A escrita mais primitiva desse povo foi a ideográfica, que constituía no registro de sinais que representavam idéias e não palavras. O desenho do pé humano, por exemplo, poderia significar “ pé”, “caminhar”, “estar em pé”, ou “apressar-se”, “carregar”, “alicerce” se tivesse a ele adicionado um sinal.

Por volta de 3100a.C., a organização do Estado e da economia dos sumérios tornou imprescindível o registro exato das mercadorias transportadas do campo para a cidade e vice-versa. A questão que se colocou foi a de como registrar os nomes das pessoas e mercadorias de forma exata, para evitar confusões nos registros, já que os sumérios usavam então uma escrita associativa ou logográfica. Foi assim que a escrita suméria evoluiu de logográfica para cuneiforme, passando a representar os nomes por desenhos dos sons desses nomes.(BARBOSA, 1994,p.35)

Segundo Cagliari (1999), os sistemas de escrita estabelecidos na história nunca foram privilégios de ninguém. Na Antigüidade, não só os sacerdotes, os reis ou pessoas de grande poder dominavam a escrita, pois essa existe num contexto social e não consegue sobreviver num grupo restrito de pessoas.

Então, para Cagliari, é falsa a idéia de que a escrita era monopólio de uma pequena parcela da população nesse período da história da humanidade, visto que

os textos escritos eram produzidos para destinatários reais, sendo difundidos para a população local.

Quando um faraó enche todas as paredes e até colunas com escrita e exhibe isso publicamente, não pensa, certamente, que essa seja a melhor maneira de guardar um segredo de Estado. Ao ler o que ele mandou escrever, ficamos sabendo que, às vezes, o texto tem como interlocutor o próprio povo, súdito do monarca. Na Mesopotâmia, Hamurabi mandou publicar em praça pública um código de leis para que o povo soubesse sob quais leis vivia e como deveria se portar em sociedade (CAGLIARI, 1999, p.13).

Para Salviano (2004), na Antigüidade o domínio da leitura e da escrita pertenceu a um restrito grupo de sacerdotes e funcionários que monopolizavam o poder graças ao controle que possuíam sobre a linguagem.

Nesse sentido, percebe-se que a evolução da escrita e da leitura ocorre a partir do momento que o homem já não consegue viver restrito a um pequeno grupo. Assim, ele busca suprir suas necessidades no coletivo, dependendo cada vez mais das relações com outros povos. Assim os códigos de sinais passam a ser compartilhados entre as pessoas que estabelecem relações sejam comerciais, culturais, religiosas. “Daí nasce o alfabeto, cujo conhecimento simplificou o comércio entre os povos” (SALVIANO, 2004).

2.2 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO BRASIL

De acordo com Magnani (1989), com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, inicia-se um tipo de educação, baseada nas “escolas de ler e escrever”, com finalidade de catequese e instrução. Essa “escola de ler e escrever”, foi inicialmente destinada à catequização principalmente com os indígenas, pois os jesuítas não viram outra maneira de convertê-los ao catolicismo senão pelo ensino da leitura e escrita.

O alvo principal da Companhia de Jesus para a “escola de ler e escrever” eram os índios, mas em 1599 com a publicação do Ratio Studiorum (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus), o plano inicial se mostrava falido, pois a educação dos jesuítas destinou-se aos filhos dos colonizadores, dos senhores de

engenho, ou seja, dos meninos pertencentes a famílias elitizadas; ainda que esses não mostrassem interesse pelo sacerdócio, pois com o letramento iriam adquirir uma posição social mais elevada. Dessa forma, a educação jesuíta no Brasil destinou-se a classe dirigente que por meio dos conhecimentos adquiridos mantinha a dominação ideológica, criando um abismo entre letrados e não letrados.

A classe dirigente culta, imperando sobre os escravos e não letrados (mulheres, mestiços e indígenas), é eficaz instrumento formado e alimentado pelo colonizador como forma segura de manter a dominação. A educação jesuítica com sua tradição literária e retórica é, nesse sentido, a arma mais poderosa no período de colonização de nosso país. (MAGNANI, 1989, p.13).

Nesse sentido, pode-se dizer que, segundo Barbosa (1994), os jesuítas utilizaram-se de Cartinha de Aprender a Ler, de João de Barros, uma das mais antigas cartilhas com o intuito de ensinar o idioma português. Assim, verificou-se que a cartilha, produzida em Portugal e impressa em 1539, foi usada na então colônia para o ensino das primeiras letras e da religião, pois, como já foi dito, havia grande preocupação com o salvamento das almas, principalmente dos nativos.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus do Brasil, com intuito de transformar Portugal numa metrópole capitalista e adaptar a colônia à nova ordem. Surge então, o ensino público financiado pelo Estado com o objetivo de formar o indivíduo para o Estado e não mais para a Igreja, tornando assim nítido o caráter autoritário do paternalismo estatal. A instrução primária para a preparação das técnicas de leitura e escrita também surgiu nesse período.

Então, salienta-se que é no século XVI que há a introdução das cartilhas na dinâmica da educação brasileira, permanecendo pelos séculos seguintes. A esse respeito, diz Barbosa (1994, p.57) que " As cartilhas portuguesas marcam o início da literatura didática em nosso idioma ". Inicialmente denominada cartinha, a cartilha era um pequeno livro que registrava o abecedário, o silabário e rudimentos de catecismo. Para o mesmo autor, o único objetivo das cartilhas é colocar em evidência a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização. Por isso, as cartilhas tendem a apresentar uma escrita sem significado.

Conforme Lajolo e Zilberman (1996) outros acontecimentos importantes ocorreram com a vinda da família real para o Brasil. Em 1808, quando D. João

transferiu-se para o Rio de Janeiro a administração real precisou de um instrumento para publicar seus atos e proclamações, criou-se então a Imprensa Régia. Em seguida, em 1810 foi criada a Biblioteca Pública, e em 1813 foi publicada a primeira revista, cujo título era “As Variações ou Ensaios de Literatura”. Somente, por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, apresentou alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora, pois estavam presentes mecanismos e estruturas mínimas para a produção e circulação da literatura, tais como, tipografias, livrarias e bibliotecas.

A Cartilha Maternal também ganha destaque nesse contexto. De autoria de João de Deus Ramos, produzida em 1870, a cartilha marca a transição do antigo método sintético para o método analítico ou global no Brasil, que será difundido durante a República sob influência americana e européia.

A preocupação com a formação do leitor competente esteve oculta nas primeiras décadas do ensino da leitura no Brasil. Ler era decodificar a escrita, uma atividade mecânica, repetitiva e insignificante.

De acordo com Perrotti (1990), logo após a independência as autoridades do Império perceberam a necessidade de produzir materiais de leitura escolar para crianças. Após o advento da República, a preocupação avança além dos limites da escola, surgindo assim as primeiras publicações adaptadas de clássicos da literatura infantil universal, que não eram exclusivamente escolares. Essa iniciativa foi expandindo-se com o tempo e ganhou força nos anos 20, com a obra pioneira de Monteiro Lobato.

Barbosa (1994) ressalta ainda que, até o final do século XIX havia muitas queixas da falta de livros e materiais didáticos nas províncias. As cartilhas portuguesas usadas no Brasil eram em número limitado e insuficiente. Na falta, os professores utilizavam cartas, ofícios e documentos de cartório e produziam textos manuscritos para serem utilizados nas aulas de leitura e escrita.

No ano de 1935, ocorreu o movimento de criação de redes de bibliotecas públicas infanto-juvenis. Surgiu então a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato.

No âmbito escolar, Cagliari (1999) ressalta que, com o passar do tempo apareceram mais obras que seguiam o método misto, ou seja, cartilhas que misturavam estratégias do método sintético e do analítico. A cartilha Caminho Suave (1948), de Branca Alves de Lima, com o período preparatório, é um bom exemplo.

A leitura nas décadas de 50 e 60 era restrita a pequenas parcelas da população, pertencente às elites. Segundo Perrotti (1990) no final dos anos 60 e início dos 70 que houve a preocupação de aproximar crianças e jovens do livro e da leitura. Essa prática desenvolveu-se por meio de campanhas de distribuição de livros, congressos, seminários internacionais e nacionais, feiras de livros, cursos de formação e outras ações.

A preocupação com as metodologias utilizadas para o ensino da leitura ganha força, pois a sociedade está inserida num contexto cada vez mais complexo onde a leitura passa a ser indispensável. O surgimento da Psicolingüística, a presença cada vez mais comum da escrita nas atividades cotidianas, o crescente interesse na continuidade dos estudos e uma maior preocupação com o processo de aprendizagem levou os estudiosos a refletirem sobre uma nova concepção de leitura condizente com as necessidades sociais. Ana Teberosky e Emília Ferreiro se destacam com os ensinamentos da psicogênese da língua escrita.

2.3 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Segundo Ferreiro (2002), pesquisas revelam que crianças que estiveram em contato com leitores antes de freqüentar a escola aprenderão a ler e a escrever com mais facilidade, comparando com aquelas que não tiveram contato com leitores. Este saber pré-escolar consiste numa primeira imersão na cultura letrada, em que a criança teve a oportunidade de escutar alguém ler em voz alta; de ver alguém escrever; de participar de atos sociais onde ler e escrever têm sentido; de produzir marcas intencionais; de poder formular perguntas e obter resposta.

Antes de chegar à escola, a criança já vivência experiências com a escrita de forma não intencional. É comum a presença de outdoors espalhados pelas avenidas, as mensagens escritas nas propagandas da TV, o constante contato com rótulos de produtos e várias outras situações do cotidiano em que a escrita torna-se indispensável para uma sociedade letrada. Mesmo crianças oriundas de meios iletrados possuem conhecimentos sobre a leitura e a escrita construídos a partir de sua inserção nesta sociedade, embora não as dominem de forma convencional. O

indivíduo que na mais tenra idade tem contato com as práticas de leitura e escrita terá mais chances de sucesso escolar durante o processo de alfabetização. Por isso é tão importante o papel da família como primeira instituição incentivadora da leitura.

Segundo Oliveira (1996), pais, professores ou responsáveis pela criança deveriam preocupar-se com o incentivo e o prazer da leitura, pois eles podem ler ou contar histórias para os meninos e meninas, contribuindo para que eles criem o gosto pela prática da leitura.

[...] Contar ou ler histórias para crianças desde seus primeiros anos de vida é uma prática salutar que desabrocha dentro dela o gosto pela literatura. Dez a quinze minutos por dia ou por semana dedicados à literatura serão de grande importância para despertar o gosto pela leitura. Ler, sempre que possível, uma carta, um bilhete, uma notícia de jornal, uma publicidade, uma propaganda, e ler sobretudo aquilo que se gosta, especialmente a literatura infantil, que é uma leitura escrita para ela (OLIVEIRA, 1996, p. 30).

Para Pallaréz (1993), a criança é o elemento ativo do processo ensino-aprendizagem, ela põe em jogo toda a sua capacidade intelectual nesse processo, em contraposição à atitude que considera a criança como um receptor de conhecimentos. Metodologias tradicionais desconsideram os conhecimentos prévios da criança na sala de aula como se ela vivesse alheia a qualquer atividade de leitura e escrita antes de entrar na escola. Nessa concepção, a criança não lê, desconsidera-se a leitura que ela faz do mundo que a cerca, a leitura de rótulos e as leituras de simulação de ler textos memorizados, por exemplo. Além disso, constata-se a despreocupação com a construção do conhecimento.

O que a escola, tradicionalmente, considera como interesse das crianças nem sempre coincide com as delas. A criança, quando entra para a escola, já tem muitos conhecimentos. Não podemos considerar, portanto, que não tenha nenhum conhecimento sobre a língua escrita. Já viu seu nome escrito, já participou de atividades sociais em que a leitura ou a escrita são elementos importantes; enfim, certamente já fez algum tipo de reflexão sobre o significado que tem para ela a leitura ou a escrita (PALLARÉZ, 1993, p.24).

Ana Teberosky (1993, p. 32) chama atenção para algumas suposições básicas adotadas na sua experiência pedagógica de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita:

1. As crianças de pré-escola (4-5 anos) já têm uma série de conhecimentos adquiridos. Entre os conhecimentos lingüísticos, podemos citar: a capacidade sintática e a capacidade discursiva, bastante próximas às dos adultos.
2. Dentre os conhecimentos que as crianças adquiriram antes da escolaridade (4-5 anos) e os que adquiriram durante os primeiros anos de escolarização, fica constatada sua capacidade precoce para a leitura e a escrita sempre que:
 - a) aceitemos como escrita as escritas pré-silábicas;
 - b) aceitemos também como leitura as leituras de simulação de atividade de ler textos memorizados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Portuguesa (2001) concebe a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto de acordo com os seus objetivos, com o conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, com tudo que sabe sobre a língua, tais como: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Portanto, trata-se de uma atividade que visa a compreensão. A decodificação é apenas um dos procedimentos do ato de ler. O referente documento defende a superação de algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura, que concebem o ato de ler como simplesmente ato de decodificar, atribuindo a essa concepção a responsabilidade pelo número de pessoas capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Percebe-se, então, a predominância da preocupação com a decodificação em detrimento da compreensão, conduzindo o educando para o fracasso da aprendizagem da leitura e privando-o da possibilidade de tornar-se um leitor competente.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-las da forma a atender a sua necessidade (BRASIL, PCN-LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 54,).

Formar um leitor competente é o principal objetivo do ensino da leitura. O já citado documento ressalta que formar um leitor competente significa formar uma pessoa que compreenda o que lê; que possa justificar e validar o que lê a partir da identificação de elementos discursivos; que saiba que um texto pode ter vários sentidos; que saiba identificar elementos implícitos no texto; que estabeleça relações entre o que lê e os textos já lidos. O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. É preciso oferecer aos alunos oportunidades de

aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento anterior que já possuem, que verifiquem suas suposições quanto a escrita e quanto o significado. O aluno só aprende a ler se defrontando com textos de verdade, com escritos que ele leria se soubesse realmente ler. O leitor competente só será formado a partir de um trabalho constante de leitura com textos de fato, com textos que circulam socialmente. É lendo que o aluno aprende a ler. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler têm servido apenas para ensinar a decodificar, portanto não são bons materiais de ensino, pois mostram uma visão empobrecida da leitura.

Segundo Carvalho (2005), cabe a escola contribuir para a formação de leitores, utilizando práticas de leitura e escrita que desenvolvam a busca de significados, a compreensão e não simplesmente a decodificação; pois ler não é juntar sílabas em palavras e palavras em frases. Para compreender um texto, é preciso ser mais do que alfabetizado. A pessoa necessita de autonomia para ler e interpretar com segurança e criticidade os vários gêneros textuais.

Barbosa (1994) considera que para haver o êxito no ato da leitura, o leitor deve mobilizar três habilidades indissociáveis: a antecipação, a verificação e a identificação. A primeira é uma espécie de previsão do conteúdo do texto a partir da estrutura cognitiva do leitor. Antes de iniciar a leitura, ele é capaz de criar hipóteses sobre o que irá ler. A verificação permite ao leitor certificar-se sobre a veracidade do sentido atribuído ao texto na antecipação, ela é concretizada através do sistema estruturado de palavras que compõem o texto. E, finalmente, a identificação é a busca que o leitor faz de uma nova informação. E se o assunto é pouco familiar a ele, terá dificuldades na compreensão, porque terá que buscar muitas informações novas.

Segundo Ferro e Marote (1998), no que diz respeito à leitura oral, essa compreendem as operações da leitura silenciosa, com a produção de sons em respostas aos estímulos visuais, dessa forma, torna-se uma leitura mais lenta, além de se tornar mais difícil, pois o leitor estará sempre preocupado com a entonação, acentuação, além da inibição causada pela presença dos colegas de classe e professor, ou de outros ouvintes.

Essa leitura tem duas maneiras para serem realizadas: - leitura individual; - leitura coletiva. Na leitura silenciosa, o aluno lê, e o professor faz a sua avaliação. Já

a leitura coletiva, divide-se em três partes: - simultânea, onde o professor lê e os alunos repetem, ou o professor e os alunos lêem alternadamente, ou ainda os alunos se dividem em grupos e alternam entre si a leitura; - um aluno faz a leitura e os colegas acompanham com o livro; - um aluno lê e os outros apenas ouvem.

Para Ferro e Marote (1998), a leitura simultânea ajuda a minimizar a timidez, porém, para evitar a monotonia é aconselhável não abusar de seu uso. A leitura oral é uma leitura expressiva, animada por mímica e entonações, essa pode ser a leitura mais praticada, nas escolas, porém ambos os tipos de leitura devem ser feitos os dois devem ser praticados.

A escola é o ambiente propício para incentivar a aprendizagem dessas habilidades, mas é preciso que a leitura seja trabalhada de forma prazerosa e significativa, senão se tornará em obrigação escolar e atividade mecânica.

Para Smith (2003) a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto. O autor conceitua a informação visual como aquela que passa dos olhos para o cérebro e que desaparece quando as luzes se apagam. A informação não-visual pertence ao leitor e está com ele o tempo todo, não desaparece quando as luzes se apagam, refere-se ao seu conhecimento prévio. Assim, quanto mais informações não –visuais o leitor possui, menos informações visuais necessita. Quanto menos informações não-visual tiver, mais informação visual será necessária.

O acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é o suficiente. Você pode ter uma riqueza de informação visual em frente a seus olhos abertos e ainda não ser capaz de ler. Por exemplo, o texto pode estar escrito em uma outra língua, que você não compreende. (SMITH, 2003, p. 85)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (2001), o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores [...]. A prática da leitura fornece a matéria-prima para o que escrever e contribui para a construção de modelos de como escrever. Então, um bom leitor certamente terá mais facilidade para produzir textos, uma vez que a leitura fornece o espaço de intertextualidade e referências modelizadoras.

2.4 MÉTODOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Segundo Carvalho (2005), ler não é apenas decodificar letras, é compreender o que está escrito. E isso não é tão simples, muitas pessoas lêem, mas não compreendem, sendo esse um problema conhecido como analfabetismo funcional.

Muitos educadores têm reclamado muito contra o crescente desinteresse dos estudantes pela leitura, com isso, várias razões são apontadas para esse problema, como por exemplo, o descuido familiar, a decadência do ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversão, entre outras.

De acordo com Silva (2000), as famílias enviam seus filhos à escola com o propósito de que seus filhos aprendam a ler e mais tarde a ler para aprender. Dessa forma, cabe aos educadores essa função de estimular a leitura, ajudar as crianças a compreender o que lêem, pois quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida das crianças, maiores as chances dela gostar de ler. A princípio, elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro, sendo este um objeto tátil, no qual elas vêem, tocam e tentam entender as figuras que enxergam.

É notável que crianças que têm condições favoráveis com a leitura, adoram ler. Ela lê da sua maneira bem antes da alfabetização, ao folhear e olhar figuras, mesmo que não decodifique palavras e frases escritas, a criança aprende observando o gesto de leitura de pessoas de seu convívio social (pais, professores, outras crianças...), é ainda o convívio da criança desde muito cedo com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e de escrita. Portanto, o processo de aprendizado inicia-se com a descoberta de sinais gráficos e de coisas que servem para ser lidas. Ou seja, à escola cabe a função de tornar a criança capaz de compreender os diferentes tipos de textos, que estão presentes no cotidiano da sociedade. Essa observação serve para delinear o objetivo visado pelas práticas de leitura, essas práticas na escola devem ter como finalidades básicas à compreensão e participação de forma crítica e consciente da criança, na dinâmica do mundo da escrita.

Segundo Soares (1998, p. 66 e 67), esse aprendizado dá-se o nome de letramento, que pode ser visto com uma dimensão individual, como um atributo

peçoal, parecendo referir-se à posse de habilidades individuais de leitura e escrita ou, na dimensão social, sendo considerado um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades sociais que demandam a escrita.

Sabemos que a criança não basta apenas ter cesso a materiais, ela precisa de alguém que a estimule e a envolva em práticas para aprender a usar esses materiais, como por exemplo, a ciranda de livros, cantinho da leitura, contação de histórias, feiras de livros, varal literário, entre outros.

De acordo com a autora, um programa de formação de leitores deve se preocupar além de tudo, com o desenvolvimento do professor como leitor, pois para passar esse gosto pela leitura para as crianças, se a pessoa não utilizar e nem tiver prazer com o convívio do material escrito, ficará muito mais difícil despertar nas crianças esse gosto pela leitura.

Para Kleiman (1996), a leitura silenciosa permite a criança envolver-se por completo na busca de significados, por meio de seu próprio ritmo de leitura. No entanto o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor. Uma das principais atividades a serem desenvolvidas para despertar o gosto e o interesse nas crianças, é a participação de grupos que utilizam a leitura e a escrita, na escola, o ideal é que a criança fosse rodeada de livros e materiais em espaços adequados para favorecer a leitura, como por exemplo, sala de leitura, biblioteca, cantinho de leitura dentro da própria sala de aula, entre outros. Sendo o professor o intermediário do contato da criança com a leitura, tendo como suporte várias atividades, como contar e ler histórias, folhear, mostrar todo o material, buscar informações, utilizando materiais escritos de vários gêneros, mas sabemos que ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou de um especialista no assunto, ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, é mostrar à criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo, é ensinar antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Segundo Carvalho (2005), durante décadas, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes. Se os Sintéticos (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou Analíticos, também chamados Globais (que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase).

De acordo com Salviano (2004), os métodos sintéticos iniciam seu processo de alfabetização do simples para o mais complexo. Dessa forma, as metodologias sintáticas são soletração, silabação e métodos fônicos. Os métodos Analíticos partem do todo para as partes e procuram respeitar a motivação da criança, apresentando leituras do seu interesse. A Palavração, sentencição e métodos de contos pertencem à categoria dos métodos Analíticos. No decorrer do tempo, criaram-se muitas variações em torno dos métodos tradicionais, muitos autores propõem que as letras, ou os sons que as letras representam, sejam associados a personagens de histórias, a cores, a desenhos, a gestos ou canções. Cartilhas e pré-livros a cada ano lançam inovações em matéria de histórias, personagens, vocabulário e exercícios.

Segundo Smith (1999), Muitos desses métodos foram experimentados, em diferentes contextos, com resultados diversos, para o autor, todos os métodos, por mais loucos que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas nenhum deles é eficaz com todas. Para o autor, as condições básicas para aprender a ler são: “(1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno; (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia” (SMITH, 1999, p.12). Dessa forma o autor propõe que o professor assuma esse papel de guia esclarecido, cabendo-lhe a prerrogativa da escolha do método.

De acordo com Carvalho (2005) aqui no Brasil, nas décadas de 70 e 80, a produção de conhecimento teórico-prático no que diz respeito às metodologias foi decaindo paulatinamente, embora fossem produzidos, alguns trabalhos sobre propostas didáticas alternativas. Segundo Borges (1998), há duas explicações para o desinteresse científico em relação às metodologias: de um lado, os Métodos Tradicionais (fossem Analíticos ou Sintéticos) conseguiram alfabetizar os grandes contingentes de alunos que iam às escolas, por outro, a intensa divulgação e o elevado prestígio acadêmico das idéias de Emília Ferreiro fizeram com que o interesse sobre como o professor ensina se deslocasse para a questão de como a criança aprende, gerando grandes mudanças nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos.

2.4.1 Métodos Sintéticos:

De acordo com Carvalho (2005), esse método é característico de uma época em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura, a letração não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só se trabalhava com palavras soltas.

Segundo a autora, há indícios que o método continua em uso no início do século XXI, pois o livro Método ABC: Ensino prático para aprender a ler (sem indicação de autor ou data), sendo ainda possível ser encontrado em papelarias do interior do Brasil. Esse livro apresenta primeiro o alfabeto de letras maiúsculas e minúsculas de letra imprensa ou de letras cursivas.

Pode-se observar que o maior objetivo da soletração é ensinar a combinação de letras e sons, pois a leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. Iniciando por unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras. Nem sempre o mecanismo é de fácil percepção para o aprendiz. Uma queixa comum de alunos que não conseguem se alfabetizar pela soletração: “Eu conheço as letras, mas não sei juntar!”.

Segundo Carvalho (2005), esse método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, utilizando apenas a memorização como recurso didático, o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas para o contexto. Dessa forma, o processo é árido, sem muitas chances de despertar o interesse para a leitura, pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento: ba – be – bi – bo – bu: Que vem a ser a Silabação.

Conforme Carvalho (2005), o método sintético de silabação ainda continua em uso tanto nas cidades, quanto no interior, pode ser que para o adulto esse seja um método fácil de aplicar, mas percebemos que nem todos os alunos, jovens ou crianças, se mostram capazes de entender o mecanismo da combinatória das sílabas. Percebe-se então, que o método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita.

No prólogo da sua popular Cartilha da Infância, Galhardo (1979), condenava firmemente a soletração e defendia a silabação como método eficiente, próprio para ensinar a ler bem, no menor espaço de tempo possível. No entanto, comparando-se a Carta do ABC e a Cartilha da Infância, parece haver pouca diferença entre os dois métodos. A principal é que na primeira não aparecem frases, só palavras, mas o mecanismo de ensino da leitura é o mesmo. Depois de mostrar as vogais e os outros ditongos, a Cartilha da Infância apresenta as sílabas embaralhadas nas duas linhas seguintes. Seguem-se palavras formadas de três letras e finalmente onze vocábulos contendo as sílabas estudadas. Cada lição se completa com algumas frases sem ligação entre si, escritas sem a maiúscula na palavra inicial e sem pontuação. Esse modelo se repete nas 32 lições da cartilha, que já alcançou cerca de trezentas lições.

Em seu lançamento, o autor da Cartilha dava especial importância ao fato de apresentar as sílabas salteadas. Afirmava ele: “Apresentamos salteadas todas as sílabas para evitar decoração inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoração constante” (GALHARDO, 1979, p. 8).

Percebe-se então, que a ordem de apresentação dos conteúdos proposta pelo autor, ainda hoje é largamente seguida em muitos manuais: primeiro, as cinco letras que representam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras V, P, B, F, D, T, L, J, M, N. As chamadas dificuldades ortográficas aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas por consoantes), as letras: G, C, Z, S e X.

Tal como acontece com soletração, o método silábico separa decididamente os processos de alfabetização e letramento assumindo o pressuposto, do qual discorda o autor, que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação.

2.4.2 Métodos Fônicos:

Conforme Carvalho (2005), ao aplicar os métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons,

denominados fonemas. Os fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto.

Para se utilizar esse método, ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a fundi-los para formar palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.

Para Carvalho (2005), alguns métodos adiam o ensino dos nomes das letras até que o aprendiz tenha dominado as relações: letras - fonemas (relações grafofônicas). O objetivo desse adiamento é evitar que o aluno focalize o nome da letra quando deveria concentrar-se no respectivo som. Alguns lançam mão de elementos lúdicos para tornar mais atraente a memorização de sons e letras, tais como: jogos, dramatizações, teatros de fantoches, canções, desenho e outros.

Atualmente, os métodos fônicos tendem a apresentar pequenas frases, a partir da 2ª ou 3ª folha, para que os alunos desenvolvam gradativamente habilidades de leitura mais complexas. Este recurso visa habituar o aluno a extrair o conteúdo significativo da palavra lida, e superar uma deficiência ainda comum no método.

2.4.3 Método da Abelhinha:

Segundo Carvalho (2005), o Método Misto parte do moderno conceito de leitura como atividade que visa a decodificar, isto é, aplicar um código para descobrir o sentido do que está escrito, ou seja, a mensagem. A escrita corresponde a codificar, isto é, pôr uma mensagem em código. De início, procura dar a criança essas noções, bem como a compreensão do mecanismo da leitura, da escrita e da importância de buscar o sentido do que se lê.

O Método Abelhinha apresenta uma série de histórias cujos personagens estão associados a letras e sons.

Os sons são apresentados como “Barulhos” que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da união de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas.

2.4.4 Métodos Globais

Conforme Carvalho (2005) nos métodos globais a criança aprende a ler por meio de histórias ou orações.

A Escola Nova, movimento educacional renovador iniciado no final do século XIX, difundiu-se pela Europa e Estados Unidos da América do Norte ao longo do século XX, e inspirou transformações importantes na teoria e nas práticas educacionais. Na década de 1920, a Escola Nova chegou ao Brasil, pelas mãos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros importantes educadores que estiveram à frente de reformas educacionais em vários estados.

Conhecer e respeitar as necessidades e interesses das crianças, partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social são diretrizes do pensamento escolanovista. Métodos ativos – aprender fazendo – liberdade para criar e participação da criança no planejamento do ensino são algumas das estratégias recomendadas.

A Escola Nova, que valoriza a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores: a defesa dos métodos Globais. A fundamentação teórica desses Métodos e a Psicologia da Gestalt ou Psicologia da Forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou Globalizada), da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes.

Edouard Claparède e Ovide Decroly, psicólogos e educadores europeus, apoiaram-se na psicologia da forma para defender inovações na prática educacional. Decroly propôs ensinar a ler com textos naturais, frases ligadas ao contexto da criança, ou mesmo palavras significativas. Enfatizava a compreensão do significado desde a etapa inicial da alfabetização, e não a capacidade de decodificar ou dizer o texto em voz alta. Considerava que os métodos tradicionais de soletração e silabação contrariavam a função de globalização característica da mente infantil.

2.4.5 Método de Contos

De acordo com Maciel (200), um dos métodos globais mais antigos, o de contos, começou a ser aplicado nos Estados Unidos da América do Norte, no fim do

século XIX. Consiste em iniciar o ensino da leitura por meio de pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. O pressuposto é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura. As Cartilhas são recusadas pelo seu artificialismo e falta de relação com a vida e a experiência das crianças.

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral, certas palavras aparecem repetidas várias vezes, o que facilita a memorização). Depois, é que se alcança a etapa da divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

O processo envolve análise das partes maiores (textos, frases), para chegar às partes menores (palavras, sílabas), por isso, o método Global é também chamado Analítico.

No Brasil, não chegou a ser aplicado em ampla escala, a não ser em Minas Gerais, como o apoio ao governo do estado ao tempo da Reforma, Francisco Campos (MACIEL, 2000).

A professora Lúcia Casasanta, que ensinava a metodologia da linguagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, foi grande divulgadora do método Global de Contos “Como o mais adequado para aprendizagem inicial da leitura para crianças, e durante cinco décadas (de 1920 a 1970), formou várias gerações de alfabetizadores” (Maciel, 2000, p.155).

Segundo Maciel (2000), o método de contos compreende as seguintes fases: Fase do conto; Fase da sentencição; Fase das porções de sentido; Fase da palavração e Fase da silabação ou dos elementos fônicos.

O método não previa a utilização de livro didático, o que constituía uma dificuldade para os professores, que deviam criar textos e preparar materiais didáticos. Maciel afirma que, apesar da orientação oficial para que o método fosse adotado e de uma relativa adesão por parte do magistério mineiro, houve algumas resistências. Além da queixa sobre a falta de material didático padronizado, havia quem considerasse que o corpo docente, não estava preparado para aquela inovação. Em certos casos, as mestras faziam adaptações e, “mesclavam a prática Tradicional de alfabetização do método Silábico com os princípios do método Global” (MACIEL, 2000, p.154).

Apesar do prestígio da Escola Nova, prevaleceu o bom senso, e as autoridades educacionais decidiram que a escolha do método de alfabetização ficaria a cargo dos professores. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que representava a vanguarda em matéria de pensamento educacional, em publicação (INEP, 1951), sobre o ensino de leitura e linguagem mencionava o método Global de passagem, mas afirmava que os professores tinham liberdade para escolher seu método.

2.4.6 Método Ideovisual De Decroly

Segundo Carvalho (2005), um dos mais conhecidos métodos Globais, o Ideovisual, foi criado no início do século XX, por Ovide Decroly (1871 – 1932), médico, psicólogo e educador belga. Pioneiro da Escola Nova fundou em Bruxelas um instituto para crianças com dificuldades de aprendizagem, e mais tarde uma escola regular que alcançou grande notoriedade. A Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), perturbou a marcha de seus trabalhos, mas após o fim do conflito as autoridades educacionais belgas adotaram suas idéias pedagógicas no ensino público.

As bases de sua filosofia de educação podem ser encontradas em Rousseau e suas idéias estão muito próximas às de John Dewey, Rilpratik e Claparede e outros adeptos da Escola Nova: respeito à personalidade da criança, a seus interesses, a seu ritmo natural e modos peculiares de ver o mundo.

De acordo com Carvalho (2005), Decroly propôs que o ensino se desenvolvesse por centros de interesses, e não por matérias isoladas, como se fazia nas escolas Tradicionais. Os conteúdos de língua materna, matemática, história, geografia, ciências, etc. deveriam ser organizados a partir e em torno de um tema de interesse infantil. Em princípio, o programa escolar deveria incluir conhecimentos imediatamente ligados à criança: suas necessidades básicas (de alimento, abrigo, proteção e ação), no meio em que vive. O estudo do meio incluía as relações entre a criança e a família, a escola, às plantas, os animais, o sol, a lua e as estrelas, a terra (água, ar e minerais).

No desenvolvimento dos centros de interesse, segundo seu idealizador, a criança passava pelas três grandes fases de pensamento: observação, associação e a expressão.

Conforme Carvalho (2005), Decroly entendia a leitura como inseparável das atividades de expressão, de observação e de criação. Em colaboração com uma professora primária, experimentou um método de aprendizagem de leitura, que punha em jogo o que chamava “função de globalização”. Essa função, que explicava a capacidade da criança de captar as formas globalmente, justificaria começar a aprendizagem por frases (Unidades de Sentido) em lugar de letras (Elementos Gráficos isolados sem significação).

As primeiras experiências pedagógicas de Decroly foram feitas com crianças com deficiências de visão, audição ou outras. Em parceria com uma professora primária, em 1907 alcançou êxito na alfabetização de um menino surdo que aprendeu a ler a partir de frases relacionadas com ações da vida cotidiana. Nessas frases, eram utilizados verbos no presente do indicativo ou no imperativo, sugerindo ações que a criança deveria executar para demonstrar compreensão.

O aluno reconhecia a forma, o desenho total, à imagem gráfica da frase. Em seguida, aprendia a distinguir as palavras, por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas; em seguida as sílabas, depois as letras. Esse foi o método ideovisual criado pelo autor.

Para criança surda, executar a ação sugerida pela frase – “Vá à janela” – era a demonstração de que havia compreendido. Não era necessário ler em voz alta, bastava a leitura mental (assim Decroly denominava o que hoje chamamos leitura silenciosa).

De acordo com Carvalho (2005), Decroly recomendava também o ensino globalizado de palavras significativas valendo-se de jogos e materiais como caixinhas com etiquetas que continham produtos como açúcar, café, chocolate, sal, etc. A criança olhava a etiqueta, provava o produto e associava a escrita ao significado. Da parceria de Decroly com seus colaboradores, surgiram importantes trabalhos de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de leitura, apresentados em congressos e divulgados por todo o mundo.

O método ideovisual, também conhecido como método Decroly, foi adaptado por educadores de escolas regulares, isto é, destinados a alunos que não têm necessidades educacionais especiais. As frases que servem como ponto de partida

são tiradas de histórias, canções, parlendas e poesias, ou mesmo produzidas e ilustradas pelas crianças.

2.4.7 Método Natural Freinet

Segundo Carvalho (2005), Célestin Freinet (1896 – 1966), educador francês, produziu uma obra de grande significado teórico, prático, social e político. Professor primário pôs em prática as idéias que divulgou, criou cooperativas de professores, escreveu livros e editou revistas. Militante político socialista, foi perseguido por suas posições de esquerda e por introduzir inovações em escolas rurais, de pequenos povoados no interior da França, cuja população teria preferido a pedagogia tradicional. Exerceu grande influência sobre educadores progressistas que lutavam pela renovação da escola e manteve contatos constantes com colegas franceses, ou de outras nacionalidades, que criaram um sistema internacional de intercâmbio de experiências por meio de correspondência e publicação de livros e revistas. Uma rede de escolas freinetianas estabeleceu-se em vários países.

Segundo Soares (1998), aqui no Brasil o pensamento de Freinet tem sido pouco divulgado e as poucas escolas representativas de sua pedagogia são geralmente instituições particulares.

Freinet acreditava que a inteligência, o gesto, a sensibilidade, desenvolve-se por meio da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade.

Para justificar a escolha do texto como unidade para o ensino da língua, apoiava-se em Decroly. Condenado taxativamente o uso de Cartilhas, Freinet estimulava as crianças a escreverem textos livres, que eram lidos para os colegas, a turma escolhia a composição que seria impressa pelas próprias crianças num equipamento manual.

Segundo Carvalho (2005), o método Natural (Freinet 1977), de aprendizagem da língua parte de um pressuposto: a criança lerá e escreverá com interesse, textos relacionados com suas experiências. O método Natural pressupõe que a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interage com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escrita. Ela aprende a ler lendo, a

escrever, escrever, escrevendo. Dessa forma, o método Natural Freinet não comporta frases ou etapas, como acontece com outras propostas.

O ensino da língua materna, para Freinet, deve desenvolver-se em situações sociais de uso da leitura e da escrita. Além da imprensa escolar, outras técnicas criadas e aperfeiçoadas por ele, foram a correspondência entre alunos de diferentes turmas ou escolas, o jornal escolar, a biblioteca-centro de documentação (não apenas com livros, mas com variados tipos de materiais impressos). Tudo isso revelava a concepção do autor de que a escrita e a leitura têm um significado social, existem para servir ao homem em suas idéias. Em lugar de atividades puramente formais, propunha que os alunos, desde a tenra idade, escrevessem e lessem para serem compreendidos e para entrar em relação com os outros.

A metodologia de base lingüística ou psicolingüística é baseada em conceitos e premissas da Lingüística e da Psicolingüística, que propõe o ensino da leitura por meio de orações, e foi elaborada nos anos 70, por um grupo de professores do Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no qual foi coordenado pela professora Helena Gryner.

Para esse método, a criança tem a competência lingüística para intuir as regras que presidem as combinações nos diversos níveis da língua com a qual está em contato, independentemente de seu nível sócio-econômico-cultural.

Para esse método, o processo de alfabetização deve começar pela produção e reconhecimento de frases sugeridas pelas próprias crianças, segundo esses autores a leitura é mais do que aquisição de hábitos automáticos, e não se pode falar em leitura quando não existe compreensão do texto, percebe-se então, que para se compreender um texto não basta apenas conhecer o significado de palavras isoladas, dessa forma, para dar-se início ao processo de alfabetização, a professora deverá escolher uma ou duas frases que tenham sido criadas pelas próprias crianças, nesse momento, o professor deverá escolher as frases que atendam a três critérios básicos: - Critério de dificuldade, onde se parte de sílabas simples para as mais complexas; - Critério de alternância entre o fácil e o difícil, é onde entra as chamadas dificuldades ortográficas; - Critério de produtividade, é a seleção de palavras-chave, na qual depois serão desmembradas e formadas novas palavras.

De acordo com Carvalho (2005), o Método da Palavração, propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, retiradas de uma frase ou de um

texto mais extenso, dessa forma, as palavras destacadas são desmembradas em sílabas, no qual, quando re combinadas entre si formam novos vocábulos.

2.4.8 Método Natural

Conforme Carvalho (2005), o Método Natural foi criado por Heloísa Marinho, e parte de conceitos da psicologia da forma Gestalt, e apóia-se em John Dewey, Decroly e outros escolanovistas que dão extrema importância da criança no processo de ensino aprendizagem. Esse é um método misto, ou seja, suas estratégias didáticas são colhidas em diversas fontes, formando assim, um todo bem estruturado.

De acordo com Rizzo (2002), a alfabetização natural é uma metodologia de estimulação que leva ao domínio da leitura e da escrita. Esse processo ocorre a partir das motivações naturais, do potencial e da linguagem do aluno. O aluno é sempre agente e paciente de sua aprendizagem.

2.4.9 Método Paulo Freire

Segundo Carvalho (2005), a metodologia proposta por Paulo Freire também se classifica como palavração, com a importante diferença que as palavras geradoras, que são as palavras-chave, apresentadas aos adultos analfabetos são pesquisadas no universo vocabular deles mesmos, na qual devem estar relacionadas com temas geradores de discussão sobre aspectos da vida política e social do Brasil e, além disso, propiciar a produção de um grande número de palavras novas.

Esse método repousa no diálogo, como elemento de comunicação para transformar o mundo, entre os homens e suas consciências, repousando ainda na crença de que o povo oprimido e explorado torna-se capaz de pensar sobre a realidade social e ter consciência de transformar o meio em que está inserido.

De acordo com Carvalho (2005), essa proposta continua a ser adotada, principalmente por educadores que trabalham fora dos quadros oficiais, em projetos de educação de adultos, grupos de mulheres, operários, imigrantes e trabalhadores

rurais, seguidores de Freire acreditam que a mudança educacional deve ser acompanhada de mudanças significativas na estrutura política e social, para diminuir as desigualdades.

2.5 FATORES DIFICULTADORES DO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Conforme Cagliari (1999), as dificuldades mais freqüentes que os alunos apresentam, refere-se a problemas de decifração, de concatenação ou de compreensão. Os alunos que aprendem a ler pelo ba – be – bi – bo – bu, às vezes costumam enunciar em voz alta os mecanismos de decifração que usam para ler, o que resulta em soletramento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa, 2001), desde o início da década de 80, o ensino da Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão a cerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais são inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres, estão diretamente ligadas à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade se expressa com clareza nos dois gargalos em que se concentra maior parte da repetência: no fim da 1ª série (ou mesmo das duas primeiras) e na 5ª série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, no fim da 8ª série.

Muitos educadores têm reclamado contra o crescente desinteresse dos estudantes de todos os graus pela leitura. Muitas e diferentes razões são apontadas para o fato: descuido familiar, decadência do ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversão, entre outras.

Segundo Carvalho (2005) as condições inadequadas de ensino, devem-se a vários fatores tais como: turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo dos professores, métodos inadequados ou mal aplicados, materiais didáticos desinteressantes, faltas de bibliotecas e salas de leitura. Além desses fatores, ainda

existem os extra-escolares, que decorrem da pobreza e do descaso de algumas famílias, como por exemplo: o ingresso tardio na escola, frequência irregular devido a doenças, ou condições de trabalho dos pais ou mesmo das crianças, a falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar, pais analfabetos, pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias.

Sabemos que cada um desses fatores, isoladamente não são suficientes para explicar algumas dificuldades de um determinado aluno, pois da mesma forma que existem fracassos sociologicamente previsíveis, existem ainda aqueles fatores que não são previsíveis, pois crianças pobres, de famílias iletradas, e estudando ainda em escolas de baixa qualidade, aprendem a ler em seu primeiro ano escolar, superando assim, as condições adversas.

Pesquisas recentes mostram que os equipamentos para a promoção da leitura nas escolas são extremamente precários (muitas vezes, até inexistentes). É o caso das bibliotecas escolares. Em função do quadro atual nas escolas, os investimentos em bibliotecas escolares deveriam ser altíssimos, a fim de enriquecer o terreno da leitura e combater as diversas pragas que vão contra um ensino sistematizado da mesma. De acordo com Silva (1986), se a perspectiva buscada é incentivar a leitura, então as práticas de ensino e de uso conseqüente das bibliotecas deveriam ser complementares, levando os alunos a um convívio freqüente e concreto com acervos diversificados. Lamentavelmente, os equipamentos complementares para o cultivo do terreno da leitura escolar ainda estão por ser conquistado. Podemos perceber que quando existem, geralmente, são primários e/ou fora do alcance dos leitores.

Para Silva (1986), um dos aspectos mais contraditórios, é que o discurso em torno da implantação de bibliotecas nas escolas já se tornou redundante e envelhecido, sem que os governantes tomassem qualquer providência nesse sentido, decorrendo então que as orientações na área da leitura ficam por conta na maioria das vezes do improvisado e de utilização de metodologias já ultrapassadas.

Percebe-se que o espaço da leitura apresenta problemas e contradições que precisam ser superados para que os leitores possam ter uma educação melhor, dessa forma, o enfrentamento para a superação desses problemas exige a conjugação de diferentes frentes de trabalho, que deveriam fornecer subsídios e executar ações em prol de transformação para a melhoria desse espaço.

De acordo com Silva (1986), a leitura é um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor. A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando e refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor, pois de acordo com o autor, o único reduto onde a leitura ainda tem a chance de ser desenvolvida é a escola. O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores por meio dos mecanismos de repetência, evasão, desgosto, e/ou frustração. A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponível aos estudantes.

Segundo Magnani (1989) é perceptível uma série de problemas que, na maioria das vezes são artificiais e nada dizem às experiências, aos desejos e às aspirações dos alunos; são conteúdos de segunda mão inseridos nos livros didáticos por meio de critérios duvidosos; são como se fossem contrabandeados pelas editoras para dentro das escolas, numa total desconsideração pelos interesses dos leitores e pelo trabalho do professor, são dispersos e fragmentados, dificultando o adentramento crítico em determinados problemas da realidade, são assuntos redundantes que parecem ser sempre a mesma coisa, onde o único objetivo para o leitor é a avaliação e aquisição de notas, são ainda normativos e ideologicamente comprometidos com uma visão estática da realidade, mentindo sobre a vida concreta, enfim, são textos que não interagem com o aluno-leitor, contribuindo dessa forma para a morte paulatina de sua vontade de ler.

De acordo com Magnani (1989), vários estudos nos mostram que o repertório de leitura do professor de língua portuguesa é limitado e está estagnado, o que o leva a reproduzir mecanicamente sempre as mesmas indicações e práticas de leitura junto a seus alunos. Podemos observar que em algumas regiões brasileiras, os textos conhecidos pelos professores se restringem quase sempre àqueles inseridos nos livros didáticos e nos manuais de ensino. A expropriação das condições de trabalho, ocorrida ao longo da história e acentuado nos últimos tempos, e a conseqüente luta pela sobrevivência vêm bloqueando a atualização dos professores, dificultando ou até impedindo o acompanhamento da literatura em sua área de atuação profissional.

A própria formação do professor para o ensino da leitura deixa muito a desejar, o que o leva a imitar procedimentos às vezes esclerosados ou a aplicar

técnicas de ensaio e erro em suas aulas. Conforme Magnani (1989), além da observação crítica e objetiva daquilo que ocorre na sua prática diária, o trabalhador-professor precisa de teorias que dêem conta dos aspectos envolvidos no fenômeno da leitura.

2.6 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Segundo Cagliari (1999), a educação no Brasil necessita de modificações a partir da alfabetização, mas para iniciar essa mudança faz-se necessário melhorar a formação técnica dos professores. O referido defende a idéia de que seja incluído no currículo das escolas de formação de professores lingüística para que o professor possa lidar com o fenômeno lingüístico.

[...] a competência técnica do professor alfabetizador se apóia em sólidos e profundos conhecimentos de lingüística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...). Esses conhecimentos, aliados aos de pedagogia e psicologia, fazem dele um profissional que sabe exatamente o que faz e por que faz de um jeito e não de outro. Se formássemos de maneira correta nossos professores alfabetizadores, teríamos, neste país, em pouco tempo uma outra realidade em termos de analfabetismo. [...] (CAGLIARI, 1999, p.34)

Conforme Coelho e José (2001) no que diz respeito ao diagnóstico e acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, a função do professor é conhecer primeiramente essas dificuldades, evitando assim a rotulação da criança. A partir dessa situação encaminhará aos especialistas da escola, ou seja, ao psicólogo, orientador, coordenador e diretor. É importante que os professores estejam atentos para necessidade de serem mediadores, estimulando os aluno a pensar, questionar, ler, escrever, despertar o prazer em aprender coisas novas e diferentes, privilegiando suas vivências.

Carvalho (2005) comenta que: “Ler é atribuir significações. No sentido mais amplo de termo, leitura é um ato concreto de relação de um sujeito-leitor com um

objeto de leitura que pode ser o mundo, um texto verbal ou não-verbal [...]”. Cabe ao educador propiciar atividades para estimular a cultura, enfocando o lúdico, o imaginário, assim, as crianças, como os adultos, podem perceber que em cada leitura existe um teor de ideologia adjacente, que se refere à vida social, familiar. Diante de uma leitura crítica/reflexiva é que cada um pode perceber o que esta ideologia quer transmitir. Ficando a cargo do leitor refletir e absorver o melhor que a leitura lhe passou.

Para Freire (2000), ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. Como mediadores do conhecimento os professores devem, procurar por meio da leitura levar as crianças a desenvolver o pensamento crítico. O ato de ler jamais se configura como um processo passivo. Longe de ser isso, por exigir “descoberta e re-criação”, a leitura requer uma produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor. Nesse sentido ler é um modo não apenas de conhecer algo, mas também de praticar a cultura. Aprende-se a ler a partir do contexto pessoal. Para que a rotina escolar seja interessante, o professor tem várias possibilidades de variação nas atividades de leitura e escrita. E ao mesmo tempo outras habilidades lingüísticas vão sendo desenvolvidas para compor a competência de utilizar a linguagem com diversos objetivos e em diversas situações: ouvir, falar, reformular, resumir, avaliar, declamar, ler, escrever, parafrasear.

Segundo Salviano (2004), a leitura proporciona ainda momentos de lazer quando é realizada pelo simples prazer de fazê-la. Leva o leitor a perceber que as letras ou apenas as imagens podem nos suscitar tristeza, raiva, saudade, alegria dentre outros sentimentos. Faz surgir, novos escritores e atores em nosso meio, através da compreensão do que se lê ou se visualiza na leitura de imagens, e para que isso ocorra, faz-se necessário que professor tenha consciência da sua devida importância nesse processo. O papel do professor é propiciar sentido e provocar múltiplas interações dos alunos com os materiais, permitindo-lhe o acesso a diversos gêneros textuais e temáticas diferentes. Dessa maneira o aluno perceberá os diferentes usos da linguagem e seu cotidiano, fará suas inferências e transportará subsídios dos contextos culturais para transformar-se num falante capaz de fazer pleno uso de sua cidadania.

Segundo Smith (2003), quando a criança vê pouca relevância e pouco interesse na leitura, os professores devem mostrar que ela vale a pena e criar

situações interessantes. Porém esse interesse não pode ser exigido e sim incentivado de maneira prazerosa. O autor afirma que ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura.

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades (SMITH, 2003, p.246-247).

O professor deve propor o manuseio e leitura de diversos textos, conjugado com a dramatização enriquece demasiadamente a construção de conhecimento da criança, pois no momento em que ela se propõe a transmitir um texto a outros, utilizando a fala e/ou movimentos corporais, ela consegue transpor seus sentimentos sem medos, ela brinca, cria, desenvolve seu raciocínio, libera a emoção.

2.7 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PRÁTICAS QUE FACILITAM À AQUISIÇÃO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NAS 2ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apresentam algumas sugestões para o trabalho com os alunos no que se refere à leitura: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades seqüenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e a leitura feita pelo professor.

A leitura diária é aquela realizada diariamente, podendo ser de forma silenciosa; em voz alta ou pela escuta de alguém que lê. No entanto, é preciso ter claro que toda atividade de leitura em voz alta deve ser significativa para o aluno e ele deve ler com antecedência silenciosamente, preparando-se para a sua realização. É importante esclarecer aos alunos sobre os objetivos de determinada atividade de leitura e prepará-los, por exemplo, incentivando-os a levantar hipóteses sobre o tema a partir do título e dando conhecimento do assunto previamente. Quando houver diferentes interpretações para um mesmo texto, o professor deve orientar a discussão, posicionando-se se necessário e buscando uma negociação para a interpretação. É importante também, que os alunos compreendam as

diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor, pois cada leitura realizada possui um objetivo distinto: ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para revisar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler para buscar a intenção do autor.

A leitura colaborativa é uma atividade realizada pelo professor com sua turma. Durante a leitura, ele questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que permitem a adoção de determinados sentidos. Neste momento é de grande importância que os alunos possam esclarecer aos colegas as pistas que os levam a atribuição de sentido ao texto. A leitura colaborativa em muito contribui para aspectos relacionados à compreensão, como a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a diferenciação entre realidade e ficção, a inferência sobre a intenção do autor, a interpretação de sentido figurado.

Segundo Camps e Colomer (2002) para ensinar os alunos a reconhecer e dominar as características lingüísticas e os indícios que facilitam a compreensão de um texto, é importante que a escola utilize textos significativos. Muitas vezes, a escola apresenta aos alunos materiais escolares que tentam facilitar a leitura, ou seja, textos dos quais os alunos já conhecem. Essa situação causa problemas na aprendizagem da interpretação do texto porque os alunos já sabem seu significado, sem necessidade de indagar-se a respeito e também da falta de interesse que pode ter um tipo de texto simplificado.

Os projetos possuem a vantagem de seus objetivos serem compartilhados por todos os envolvidos. Ele é flexível, podendo durar dias ou meses.

Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções (BRASIL, PCN, 2001, p.62).

Percebe-se que os projetos de leitura tornam o ato de ler significativo, por exemplo, ler para escrever, ler para decorar, ler para gravar. Linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de texto são inter-relacionados de forma contextualizada e tornam-se conteúdos articulados. São situações didáticas sugeridas para promover o gosto pela leitura e desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos aprimoram a partir da prática da leitura, como: busca da obra de escritores preferidos, formação de critérios para selecionar o material de interesse, construção de padrões de gosto pessoal. Nas atividades

seqüenciadas de leitura pode-se eleger um gênero, um autor ou um tema a ser explorado.

As atividades seqüenciadas de leitura são parecidas com os projetos, mas não apresentam um produto final, o objetivo de tais atividades é a leitura em si.

As atividades permanentes de leitura visam à formação de atitude favorável à leitura. A “hora de ler” e “Roda de Leitores” são exemplos desses tipos de atividade. Na primeira, o aluno escolhe um texto, leva para casa por um tempo e lê em voz alta para a classe. Podem durar dias, dependendo da extensão do texto e da necessidade de maior preparação. Na segunda, o aluno pega um livro emprestado e no dia combinado relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere obras do autor ou conta uma parte da história.

Conforme Camps e Colomer (2002), a leitura é um ato de raciocínio que exige a orientação no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita. Isso ocorre a partir de informações proporcionadas por textos e pelo conhecimento do leitor. O professor pode nesse sentido participar desse ato, realizando a leitura compartilhada de livros em capítulos, possibilitando aos alunos o contato com textos longos que não teriam condições de lê-los sozinhos.

A leitura realizada pelo professor é pouco comum na sala de aula. Nas turmas de alunos maiores ela é menos usada ainda. Porém, a leitura do professor é de grande importância porque este se mostra como modelo de um bom leitor.

O bom professor é sempre um bom leitor e um incentivador da leitura. Para tal, ele não se cansará em criar situações deflagradoras, que estimulem os alunos a ler e gostar de ler. Como regra básica, ele procurará sempre fazer com que os alunos leiam o que gostam e sentindo prazer no que estão fazendo (FERRO e MAROTE, 1998, p. 57).

Cagliari (1999) sugere que depois que os alunos conseguirem decifrar palavras isoladas, o professor os levará a ler pequenos textos. No entanto, é preciso que ele incentive os alunos a lerem em particular e só depois, quando ganharem velocidade e habilidade na leitura poderão ler em voz alta para a turma, sem maiores dificuldades.

No início da alfabetização, ler textos curtos e até mesmo pequenas frases requer do aluno muito esforço. O professor deve estar atento a isso, valorizando a descoberta que o aluno realiza daquilo que está escrito, pois o mais importante é

que o educando decifre pelo menos as palavras que permitem a compreensão do texto.

Ler textos de uma ou duas frases, no início, exige um grande esforço de decifração (são muitas letras...). Porém esses textos oferecem a vantagem de poderem ser facilmente decorados. Portanto o professor deixará que cada aluno descubra o que está escrito. Feito isso, poderá, então, dizer o que foi que leu. Aqui, o fato de reproduzir literal e exatamente o que está escrito não é importante. O que conta é o fato de o aluno descobrir o que está escrito porque, para isso, ele precisará ter decifrado pelo menos as palavras mais importantes para a compreensão do texto. Uma leitura mais rigorosa, mais fiel ao texto, será cobrada mais adiante (CAGLIARI, p.174, 1999).

O autor ressalta a passagem do trabalho com textos curtos para textos maiores com o passar do tempo, sempre propiciando a leitura individual do aluno. A leitura em voz alta deve vir associada a uma preparação prévia.

Segundo Cagliari (1999), os estudantes necessitam de incentivos para lerem todo tipo de material, tanto em relação à forma gráfica quanto aos diferentes gêneros. É preciso que leiam materiais manuscritos, impressos, propagandas. O professor precisa mostrar aos alunos vários tipos de letras nos materiais escritos.

Ferro e Marote (1998) salientam que o material de leitura selecionado deve respeitar a faixa etária, o gosto e a preferência dos alunos. Para que haja maior interesse, aceitação e o gosto, é preciso fazer a correlação com o real de suas vidas, o contexto sócio-cultural em que vivem. Deve-se diversificar o maior número possível de gêneros, selecionando aqueles em que a linguagem esteja ao alcance dos leitores. O livro didático pode ser um bom auxiliar, quando escolhido pelo professor e de acordo à sua clientela. Porém, nada impede que o professor faça o uso de outros gêneros textuais além do livro didático. É aconselhável o trabalho com textos originais. Só quando não for possível, devem-se buscar os textos adaptados, preocupando-se em manter as mensagens e as principais características dos originais.

Em relação às crianças que apresentam dificuldades para ler, Smith (2003) sugere que os professores se preocupem para que os alunos sejam auxiliados a ler aquilo que desejam. Esta assistência pode ser dada pelo desenvolvimento da confiança da criança para ler por si mesma, da sua própria maneira, correndo o risco de cometer erros e descartando tudo que lhe é incompreensível. As interpretações pessoais bizarras ainda são melhores do que nenhuma.

3. METODOLOGIA

3.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E O TIPO DE PESQUISA UTILIZADO

Esta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, teve como tema de trabalho: “As dificuldades na leitura e interpretação de textos nas 2ª e 4ª séries do ensino fundamental em escolas públicas do Distrito Federal.”

Assim pode-se dizer, segundo Chizzotti (2000), que a pesquisa qualitativa é composta por diferentes correntes, essas se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas diferentes. A abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

De acordo com André e Lüdke (1986) para realizar-se uma pesquisa qualitativa é necessário promover o confronto entre os dados e informações coletados sobre determinado assunto e o conhecimentos teórico acumulado nessa área. Esse confronto ocorre a partir do estudo de um problema, no qual a pessoa ou grupo buscará soluções propostas aos seus problemas.

Segundo André e Lüdke (1986) o estudo de caso etnográfico tem a finalidade de descrever os significados culturais de um determinado grupo por meio de uma investigação. O pesquisador desenvolve sua investigação passando pela exploração, decisão e descoberta. A exploração ocorre com a seleção e definição de problemas e a escolha do local, onde será feito o estudo. A decisão consiste numa busca sistematizada dos dados que o pesquisador selecionou. E a descoberta centra-se na explicação da realidade observada, utilizando os conhecimentos teóricos.

3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada em duas Unidades de Ensino Fundamental – Séries Iniciais da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, sendo uma localizada na Cidade Satélite da Samambaia – DF e outra na Cidade Satélite do Paranoá-DF, com educadores atuantes nas 2ª e 4ª séries e com alunos das respectivas séries, na faixa etária de 8 a 14 anos, compreendendo um total de cinquenta da 2ª série e cinquenta da 4ª série.

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram a entrevista estruturada, aplicada aos professores e alunos (vide roteiros em apêndices 1 e 2), bem como um plano de atividades envolvendo leitura e interpretação de textos de alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (vide anexos 1 e 2).

Ressalta-se que a entrevista estruturada, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 197), tem caráter de padronização para obter respostas que refletem as diferenças entre os participantes da pesquisa.

O outro instrumento utilizado nessa pesquisa foi o plano de atividades de leitura e interpretação de textos dos alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, onde se pretendeu avaliar o desempenho dos alunos identificando as possíveis dificuldades na leitura e interpretação de textos; apoiadas nas orientações dos autores; bem como as orientações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2003).

3.4 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DE PESQUISA

Essa pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico foi realizada em sete fases distintas, conforme descrições registradas a seguir realizadas a partir do mês de novembro de 2005 a janeiro de 2006.

A primeira fase consistiu na escolha do tema e sua delimitação no mês de novembro de 2005.

A segunda fase consistiu na pesquisa bibliográfica em livros e periódicos no período de fevereiro a abril de 2006. Nesse sentido pôde-se iniciar melhoramentos nos princípios teóricos pertinentes à leitura e interpretação de textos e elaboração do projeto de pesquisa.

A terceira fase foi elaboração da justificativa e delimitação dos objetivos no mês de abril de 2006.

A quarta fase consistiu na construção da Fundamentação Teórica no período de março a maio de 2006.

A quinta fase consistiu na elaboração e aplicação da coleta de dados no período de abril a maio de 2006.

A sexta fase consistiu na organização, análise e discussão de dados no mês de junho de 2006.

A sétima e última fase consistiu na construção final da monografia com suas considerações teóricas-práticas no mês de junho de 2006.

3.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.5.1 Especificação das categorias de análise escolhidas

Ressalta-se que essa pesquisa concentrou-se em alguns assuntos ou categorias de análises, conforme os registros a seguir.

- Na análise de entrevistas com professores:

1ª categoria: Importância da prática da leitura e interpretação de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2ª categoria: Desenvolvimento da leitura e interpretação de textos em sala de aula.

3ª categoria: Identificação das possíveis causas das dificuldades de interpretação de textos dos alunos.

4ª categoria: Mecanismos utilizados para a solução das dificuldades no processo de aquisição da leitura e interpretação de textos dos alunos.

5ª categoria: Papel do professor no processo de aquisição de leitura e interpretação de textos.

- Na análise de entrevista com alunos:

1ª categoria: Gêneros textuais preferidos pelos alunos.

2ª categoria: Importância da família na construção do hábito da leitura.

3ª categoria: Avaliação dos textos lidos pela professora em sala de aula.

- Na análise da aplicação de atividades com alunos:

1ª categoria: Dificuldades de leitura e interpretação de textos.

3.5.2 Organização dos dados, análise e discussão

- Na análise de entrevistas com professores:

1ª categoria: Importância da prática da leitura e interpretação de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Com base no roteiro de entrevista estruturada, observou-se que todos os professores entrevistados ressaltaram a importância da leitura e interpretação de textos. Alguns professores destacaram que a partir do momento em que desenvolve-se o hábito da leitura nas séries iniciais, o aluno desenvolve a escrita, melhora a interpretação de textos, enriquece o vocabulário, adquire conhecimentos elementares e desenvolve o pensamento para a produção de textos. Essa afirmação baseia-se seguintes comentários: “É através de uma prática de leitura interessante que o aluno irá tomar gosto por ela.” (prof. 1) “É fundamental tanto para desenvolver na aquisição de conhecimentos elementares para a produção de texto.” (prof. 2) “A leitura proporciona um melhor vocabulário, criação de idéias e pelo próprio prazer.”

(prof. 3) “Desenvolver a escrita, a fala, argumentação e melhora a interpretação.”
(prof. 4)

Conforme Silva (2000), às famílias enviam seus filhos à escola para atender alguns propósitos, tais como, aprender a ler e mais tarde o ler para aprender. Isso quer dizer que a função da escola é conseguir tornar a criança capaz de compreender os diferentes tipos de textos, que estão presentes no cotidiano da sociedade. Essa observação serve para delinear o objetivo visado pelas práticas de leitura. Ou seja, todos professores desejam formar leitores questionadores, capazes de acionar os processos de leituras aprendidos e praticados na escola. Então, as práticas de leitura na escola devem ter como finalidades básicas para o aluno, a compreensão da dinâmica do mundo da escrita e um posicionamento crítico e consciente frente à realidade.

2ª categoria: Desenvolvimento da leitura e interpretação de textos em sala de aula

De acordo com os relatos dos professores entrevistados, diversos recursos são utilizados em sala de aula para desenvolver o hábito da leitura e interpretação de textos, tais como: livros infantis, revistas em quadrinhos, textos de diversos gêneros, livro didático e outros textos selecionados pelos próprios alunos.

Em relação a metodologia aplicada os professores fizeram os seguintes comentários: “Leitura silenciosa, oral por parágrafo e coletiva.” (prof. 1) “Coloco as crianças em contato com vários tipos de texto, conto histórias, momento de leitura individual, em duplas. Gosto de incentivar os alunos a ler de modo que não transforme este momento um ato cansativo e sem sentido.” (prof. 2) “É desenvolvido através do momento da leitura, uma vez por semana.” (prof. 3)

Segundo Kleiman (1996), o professor deve preparar as crianças, criando condições na sala de aula, para que as mesmas possam interagir de forma global, o que o autor pretendia com o texto.

Para Pausas (2004), o professor deve favorecer a participação dos alunos, pois os mesmos têm que participar e ter conhecimento no seu processo de ensino-aprendizagem, ajudando na seleção de atividades, como os contos, projetos, dessa forma a criança percebe a sua importância nesse processo.

De acordo com Ferro e Marote (1998), o bom professor é sempre um bom leitor e um estimulador da leitura, criando sempre situações em sala de aula que irão estimular seus alunos a ler e a gostarem de ler, de forma prazerosa, estabelecendo com os mesmos dias e horários para a realização de atividades que envolvam a leitura.

Segundo Cagliari (1999), as crianças gostam de ler textos com ilustrações, elas ajudam o entendimento. Porém, o professor deve ter cuidado de não utilizar as listas de palavras acompanhadas de desenhos como único exercício de leitura, pois irá ler as letras ou adivinhar os que os desenhos representam. O autor ressalta, também, a importância das leituras coletivas, pois ajudam a afastar o medo da leitura individual.

3ª categoria: Identificação das possíveis causas das dificuldades de interpretação de textos dos alunos

Em relação as possíveis causas das dificuldades, foram apontados pelos professores entrevistados os seguintes fatores, falta do hábito de leitura, falta de motivação, ausência da percepção da importância da leitura no cotidiano e falta de incentivo à leitura por parte dos pais.

Seguem a seguir alguns relatos dos professores: “Falta de incentivo em casa e de acesso a materiais escritos.” (prof. 1) “Pouco contato com livros infantis, revistas e jornais, bem como falta de incentivo e estímulo para a leitura.” (prof. 2) “Método pelo qual a criança foi alfabetizado, pouco estímulo, salas super lotadas, pouca diversificação de textos.” (prof. 3) “Observo que os alunos que tem mais dificuldades são os que lêem fragmentando as palavras sem ter a noção do sentido delas. Quando terminam de ler o texto não sabem o que leram e não conseguem fazer a interpretação do mesmo.” (prof. 4) “Falha na alfabetização, que privilegia a escrita em detrimento da leitura.” (prof. 5) “Problemas com a visão, dificuldade em enxergar.” (prof. 6) “Alfabetização centrada na linguagem denotativa, gerando consequentemente a falta de maiores significâncias com as palavras.” (prof. 7)

Segundo Cagliari (1999), os alunos que aprendem a ler pelo ba – be – bi – bo – bu, às vezes costumam enunciar em voz alta os mecanismos de decifração que

utilizam para ler, resultando assim o soletramento. O aluno reconhece as letras mas apresenta dificuldades em juntá-las.

De acordo com Oliveira (1996), constatou-se que há um afastamento da literatura infantil, tanto nas famílias quanto nas escolas, pois atualmente as condições sócio-econômicas, levam seus membros a um trabalho fora do lar, desfavorecendo momentos prazerosos, em que as crianças ouviam histórias que eram contadas por algum de seus familiares.

Segundo Ferro e Morote (1998), o material de leitura utilizado pelo professor deve ser selecionado de acordo com a faixa etária, o interesse e a preferência das crianças, levando em conta não só a faixa etária, mas também o nível mental das mesmas. Facilitando assim, o interesse, a aceitação, e com isso o gosto pela leitura. Além disso, todo o material tem que ser variado e com objetivos que devem fazer sentido. Dessa forma, o professor deverá combinar com as crianças, um dia e hora para ouvir e contar histórias, preparar e executar com os alunos uma leitura expressiva de histórias, incentivar a escolha de um livro da biblioteca da sala ou da escola para ser lido em casa.

4ª categoria: Mecanismos utilizados para a solução das dificuldades no processo de aquisição da leitura e interpretação de textos dos alunos

Os professores entrevistados relataram que em sala de aula, faz-se necessário realizar a leitura individual e coletiva, apresentar ao aluno diversos gêneros textuais e realizar as interpretações de texto por meio de dramatizações, desenhos, cartazes e outros recursos didáticos. Seguem as citações: “Promover bastante momentos de leitura em sala, individuais e coletivas. Interpretações escritas, com cartazes e pequenas dramatizações.” (prof. 1) “Os alunos levam fichas de leituras e livros para casa, também com a leitura e interpretação de textos em sala.” (prof. 2) “Reforço individual, separação em grupo e em duplas para que um ajude o outro (alunos).” (prof. 3) “Peço aos alunos que leiam pequenos trechos e expliquem o que entenderam, relacionando-os com outras situações.” (prof. 4) “Uso os mecanismos rotineiros, gostaria de aprender outras técnicas mais eficientes.” (prof. 5)

Para Kleiman (1996), o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor, pois a leitura em voz alta exige a pronúncia de todas as palavras, conseqüentemente é mais lenta. Além disso, torna-se mais difícil, porque as crianças têm a preocupação de entonar, acentuar e ler pausadamente conforme os sinais de pontuação. A leitura silenciosa permite à criança envolver-se totalmente na busca de significados, por meio de seu próprio ritmo de leitura.

Com base no comentário do prof. 5 e de outros, detecta-se que eles não dominam técnicas que poderiam minimizar as dificuldades de leitura e interpretação de textos. Segundo Kleiman (1996), a formação do professor na área de leitura é precária, pois não tem recebido a devida atenção em termos de estudo e pesquisa na área do magistério.

Segundo Cagliari (1999) a educação no Brasil necessita de modificações a partir da alfabetização. O autor ressalta que para ocorrer essa mudança, faz-se necessário melhorar a formação técnica dos professores e que seja incluído no currículo das escolas de formação de professores, lingüística, para que o professor possa lidar com o fenômeno lingüístico.

5ª categoria: Papel do professor no processo de aquisição de leitura e interpretação de textos

Em relação ao papel do professor, foi abordado pelos professores entrevistados que o professor deve ser um leitor, deve atuar no processo de aquisição da leitura como um mediador e incentivador, levando o aluno a perceber a importância da leitura no seu cotidiano.

Considerando os dados obtidos na entrevista realizada com os professores, registra-se a seguir os relatos: “O professor deve ser um leitor para seus alunos, demonstra gosto pela leitura, estimula o seu aluno ao mundo encantado da leitura.” (prof. 1) “O papel do professor é incentivar o aluno, fazendo-o criar gosto pela leitura e oferecer bastante material escrito para que ele tenha contato, pois ele só aprenderá a interpretar textos se exercitar bastante.” (prof.2) “O professor precisa mostrar ao aluno o prazer e a necessidade da leitura.” (prof.3) “O professor tem o

papel de mediador e incentivador, despertando no aluno o gosto pela leitura, através de incentivos variados.” (prof.4)

Conforme Carvalho (2005) cabe ao professor propiciar aos alunos atividades que estimulem a leitura, enfocando o lúdico, envolvendo diversos gêneros textuais, dramatizações, pois dessa forma possibilitará a construção do conhecimento da criança em relação à leitura e interpretação de textos.

Para Coelho e Coelho e José (2001), é importante que os professores estejam atentos para a necessidade de serem mediadores, estimulando os alunos a pensar, questionar, ler, escrever, despertar o prazer em aprender coisas novas.

- Na análise de entrevista com alunos:

1ª categoria: Gêneros textuais preferidos pelos alunos

De acordo com as entrevistas realizadas com 37 alunos de 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental sobre os gêneros textuais preferidos por eles, detectou-se a preferência pela leitura de gibis, com 29 votos; na seqüência, histórias e contos de fadas com 19 votos; revistas com 2; comédia, piada e jornal com 1 voto cada um.

Detectou-se com as entrevistas a preferência por vários gêneros textuais, principalmente gibis, histórias e contos de fadas, confirmando o que diz Ferro e Marote (1998) sobre a seleção do material de leitura, que deve respeitar a faixa etária, o gosto e a preferência dos alunos. É importante que o professor faça uso de vários gêneros, além do livro didático. Deve-se diversificar o maior número possível de gêneros, selecionando aqueles em que a linguagem esteja ao alcance dos leitores.

2ª categoria: Importância da família na construção do hábito da leitura

Com base no roteiro de entrevista estruturada, verificou-se que na família dos 37 alunos entrevistados, tais pessoas apresentam o hábito da leitura: 19 mães; 10 pais; 11 irmãos; 15 outros (avós, tios, tias e primos). 08 alunos responderam que somente ele tem o hábito da leitura e 05 responderam que ninguém da família tem esse hábito.

Verificou-se com esses resultados que a família exerce papel importante na construção do hábito da leitura. Segundo Oliveira (1996), pais, professores ou responsáveis pela criança podem contribuir com incentivo e o prazer da leitura, contando e lendo histórias para a criança desde os seus primeiros anos de vida. E sempre que possível ler uma carta, um bilhete, uma notícia de jornal, uma publicidade, uma propaganda e especialmente a literatura infantil.

De acordo com Ferreiro (2002), pesquisas revelam que crianças que estiveram em contato com leitores antes de freqüentar a escola aprenderão a ler e a escrever com mais facilidade, comparando com aqueles que não tiveram contato com leitores.

Nesse sentido, percebe-se a importância da família como primeira instituição incentivadora da leitura.

3ª categoria: Avaliação dos textos lidos pela professora em sala de aula

Conforme a análise dessa categoria percebeu-se que 34 alunos gostam dos gêneros textuais lidos pela professora em sala de aula, 02 não gostam e 01 respondeu que gosta algumas vezes.

Conclui-se que a maioria dos alunos entrevistados gosta das leituras realizadas pela professora em sala de aula. É importante que o professor das séries iniciais realize a leitura em voz alta em sala de aula com mais freqüência, pois, de acordo com os PCN - Língua Portuguesa (2001), a leitura realizada pelo professor é pouco comum na sala de aula. Ao fazê-la, o educador se torna como um modelo de bom leitor para os estudantes. Além do mais, segundo Ferro e Marote (1998), o bom professor é sempre um bom leitor e um incentivador da leitura. Ele cria situações que estimulam o aluno a ler e a gostar de ler, sendo assim, ele conduz os alunos a lerem o que gostam e a extraírem prazer no que leiam.

- Na análise da aplicação de atividades com alunos:

1ª categoria: Dificuldades de leitura e interpretação de texto

Detectou-se que a maioria dos alunos entrevistados de 2ª e 4ª séries apresentou dificuldade para identificar elementos implícitos no texto. Apesar dos textos “ O baile ” e “ Amanheceu, peguei a viola ” aplicados aos alunos das respectivas séries serem considerados de fácil compreensão, observou-se que estes alunos não conseguiram ler o que não estava escrito de maneira explícita no texto. Já nas questões que não exigiam essa habilidade, os mesmos apresentaram mais facilidade.

Nesse sentido, os PCN – Língua Portuguesa (2001) ressaltam que formar um leitor competente significa formar uma pessoa que compreenda o que lê; que possa justificar e validar o que lê a partir da identificação de elementos discursivos; que saiba que um texto pode ter vários sentidos; que saiba identificar elementos implícitos no texto; que estabeleça relações entre o que lê e os textos já lidos. É preciso que os alunos antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento anterior que já possuem, que verifiquem suas suposições quanto a escrita e quanto o significado.

A maior parte dos estudantes da 4ª série apresentou dificuldade para interpretar uma expressão do texto por esta estar em sentido figurado. Percebeu-se que os alunos procuraram interpretar tal expressão de forma denotativa, não percebendo que esta interpretação errônea, isentava a expressão de qualquer sentido lógico no contexto do poema.

Segundo Carvalho (2005) ler não é juntar sílabas em palavras e palavras em frases. Para uma pessoa compreender um texto, é preciso ser mais do que alfabetizado, necessita de autonomia para ler e interpretar com segurança e criticidade os vários gêneros textuais. Cabe a escola contribuir para a formação de leitores, adotando práticas de leitura e escrita que reforcem a busca de significados, da compreensão e não a simples decodificação.

Constatou-se que parte dos alunos pesquisados apresentaram dificuldade para compreender o texto na íntegra. No caso das 4ª séries, vários trechos do poema foram entendidos de maneira duvidosa: os alunos deram outros significados ao que o poeta escreveu, ou seja, não compreenderam o jogo de palavras que o escritor utilizou.

Os alunos de 2ª série apresentaram dificuldade para compreender a idéia principal do texto, apesar de se tratar de um texto curto, de fácil compreensão, engraçado e digitado em letra caixa alta a fim de facilitar a leitura.

Nesse sentido, Smith (2003) esclarece que as crianças que apresentam dificuldades em ler devem ser auxiliadas pelo professor a ler aquilo que desejam. Esse auxílio pode ser dado pelo desenvolvimento da confiança da criança para ler por si mesma, de sua própria maneira, assumindo o risco do erro e estando apta a descartar aquilo que não compreende. As interpretações bizarras são melhores do que nenhuma.

De acordo com Coelho e José (2001) em relação ao diagnóstico e acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, o papel do professor é conhecer primeiramente essas dificuldades, evitando assim a rotulação da criança. A partir dessa situação encaminhará aos especialistas da escola, ou seja, ao psicólogo, orientador, coordenador e diretor. É importante que os professores tenham consciência da necessidade de serem mediadores, estimulando o aluno a pensar, questionar, ler, escrever, despertar o prazer em aprender coisas novas e diferentes, privilegiando suas vivências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Conclui-se que o ato de ler, segundo Camps e Colomer (2002), é um ato de raciocínio que exige a orientação no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita. Isso ocorre a partir de informações proporcionadas por textos e pelo conhecimento do leitor.

Para tanto, essa pesquisa teve como tema “As dificuldades na leitura e interpretação de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal”. Seu objetivo geral foi identificar dificuldades de ler e interpretar textos, apresentadas pelos alunos de uma turma de 2ª da Escola Classe do Paranoá – DF, e da 4ª série da Escola Classe de Samambaia – DF, para intervir na prática pedagógica com intuito de buscar possíveis soluções para o problema, de forma consciente e responsável.

De acordo com essa pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, observou-se que, foram apontados pelos professores e alunos entrevistados alguns fatores que dificultam a leitura e interpretação de textos, tais como: a falta de hábito de leitura; falta de incentivo à leitura por parte da família; problemas oftalmológicos, e outros.

Neste sentido, conclui-se que os alunos pesquisados apresentam dificuldades de leitura e interpretação de textos e que os seus respectivos professores percebem essas dificuldades, porém não dominam técnicas eficazes que poderiam minimizar tais dificuldades. Dessa forma, sugere-se que nas escolas pesquisadas, os professores priorizem na sua formação continuada momentos de estudo com aprofundamento de técnicas e recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem da leitura e interpretação de textos.

Com base nesses resultados, sugere-se: apresentar ao aluno diversos gêneros textuais; a utilização de recursos didáticos; utilização de atividades dinâmicas de acordo com a faixa etária dos estudantes e utilização do caderno de índice como um recurso de registro dos significados diferenciados das palavras que os alunos tiveram mais dificuldades de escrita e de interpretação de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A., LÜDKE, Menga – **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** – São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

BARBOSA, José Juvêncio – **Alfabetização e leitura** – São Paulo: Cortez, 1994.

BORGES, Teresa Maria Machado – **Ensinando a ler sem silabar – Alternativas metodológicas** – Campinas: Parios, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos – **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu** – São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPS, Teresa, COLOMER, Anna – **Ensinar a ler, ensinar a compreender** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Beatriz, TEBEROSKY, Ana – **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita** – Petrópolis: Vozes, 1993.

CARVALHO, Marlene – **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio – **Pesquisa em Ciências humanas e sociais** – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Maria Tereza, JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de aprendizagem** – São Paulo, SP: Ática, 2001.

FERREIRO, Emília – **Passado e presente dos verbos ler e escrever** – tradução: Cláudia Berliner – São Paulo: Cortez, 2002 – Coleção Questões da Nossa Época.

FERRO, Gláucia D'Olim M, MAROTE, João Teodoro D'Olim – **Didática da Língua Portuguesa** – São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo - **Educação como prática de liberdade** - 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GALHARDO, Thomaz – **Cartilha da Infância** – 226 ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

KLEIMAN, Ângela – **Leitura: ensino e pesquisa** – São Paulo: Pontes, 1996.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina – **A formação da leitura no Brasil** – São Paulo: editora Ática, 1996.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade – **Fundamentos de metodologia científica** – 4.ed., São Paulo: Atlas, 2001,

OLIVEIRA, Maria Alexandre de – **Leitura prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola** – São Paulo: Paulinas, 1996.

PALLARÉZ, Roser Pérez i - História da escola Municipal casas e origem do Projeto de linguagem. – In: CARDOSO, Beatriz, TEBEROSKY, Ana – **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita** – Petrópolis: Vozes, 1993.

PAUSAS, Ascen Díez de Ulzurrun e colaboradores. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista** – Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura** – São Paulo: Summus, 1990 – (Novas buscas em educação, v.38).

MACIEL, Francisca – **Alfabetização em Minas Gerais – adesão e resistência ao método Global – Lições de minas. 70 anos da Secretaria de Educação** – Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais/ Secretaria de Educação, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário M. – **Leitura, literatura e escola** – São Paulo: Martins Fontes, 1989 – Coleção Texto e Linguagem.

RIZZO, Gilda - **Alfabetização natural** – 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SALVIANO, Ana Regina - Alfabetização de Crianças e Jovens – In: FÉLIX, Joana D'Arc B. (org.) - **Guia de Formação para Professores das Séries Iniciais: Aprendendo a aprender nº 6** – Brasília: UniCEUB, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, - **De olhos abertos – Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil** – São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca** – Campinas, SP: Papirus, 1986.

SMITH, Frank – **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler** – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003.

_____. **Leitura significativa** – 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOARES, Magda Becker – **Letramento: um tema em três gêneros** – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

APÊNDICE 1

PROJETO DE PESQUISA

TEMA: AS DIFICULDADES NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

ENTREVISTA (Professores)

Nome: _____

Escola: _____

Série/Turma: _____

- 1) Na sua opinião, qual a importância da prática da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
- 2) De que forma é desenvolvida a leitura em sua sala de aula?
- 3) Quais são as possíveis causas para as dificuldades de leitura e interpretação de textos dos alunos?
- 4) Que mecanismos você utiliza para solucionar as dificuldades no processo de aquisição da leitura e interpretação de textos?
- 5) Na sua opinião qual é o papel do professor no processo de aquisição da leitura e interpretação de textos?

APÊNDICE 2

PROJETO DE PESQUISA

ENTREVISTA (Alunos de 2ª série)

NOME: _____

ESCOLA: _____

SÉRIE/TURMA: _____

1) Você gosta de ler? Por quê?

2) Que tipo de texto você gosta de ler?

3) O que você costuma ler no seu dia-a-dia?

4) Em sua família existem pessoas que têm o hábito da leitura? Quais pessoas?

5) O que as pessoas da sua família costumam ler?

6) Você consegue entender os textos que costuma ler, sem ajuda?

7) Você gosta dos textos que são trabalhados em sala de aula? Por quê?

8) Sua professora costuma ler para você em sala de aula?

9) Você gosta dos textos que ela lê? Por quê?

APÊNDICE 3

PROJETO DE PESQUISA

ENTREVISTA (Alunos de 4ª série)

NOME: _____

ESCOLA: _____

SÉRIE/TURMA: _____

1) Você gosta de ler? Por quê?

2) Que tipo de texto você gosta de ler?

3) O que você costuma ler no seu dia-a-dia?

4) Você consegue entender os textos que costuma ler?

5) Você gosta dos textos que são apresentados pelos livros didáticos? Por quê?

6) Em sua família existem pessoas que têm o hábito da leitura? Quais pessoas?

7) O que as pessoas da sua família costumam ler?

8) Sua professora costuma ler para você em sala de aula?

9) Você gosta dos textos que ela lê? Por quê?

ANEXO 1 – Plano de aula para a 2ª série

ANEXO 2 – Plano de aula para a 4ª série